Cena 80 mkp.

PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?"
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu".

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.

Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 14. Dnia 20 lipca 1922. Rok I.

Adres Redakcji: POZNAŃ, ulica Różana nr. 4a.

EDWARD GROELE.

Jak prowadzić naukę języka polskiego,
ażeby dzieci poznały piśmiennictwo ojczyste?

(Dokończenie).

Jak widzimy z wywodów powyższych, o systematycznym kursie literatury w szkole powszechnej mowy nawet być nie może. Wprawdzie w ostatnim roku mógłby nauczyciel dokonać pewnego ugrupowania historycznego, tego jednak od szkoły powszechnej żądać nie można ze względów zasadniczych, które starać się będę oświetlić przy omawianiu metodyki języka polskiego w związku z nauką literatury.

„Dyskusja nad zagadnieniem, czy nauka literatury ojczystej w klasach wyższych szkoły średniej, ma polegać na kursie ciągłym literatury, czy też analizie dzieł literackich, dobiega, zdaje się końca. Znakomita większość wybitniejszych jej uczestników u nas jak gdzieindziej, we Francji, Szwajcarji, Niemczech, wypowiedziała się przeciw wykładowi literatury, za główne, a często za jedyne, zadanie szkoły uważając czytanie autorów".

Tak mówi o nauczaniu literatury w szkole średniej R. Wóycicki, w dziełku swem p. t. „Rozbiór literacki w szkole“.

Zasadnicze to stanowisko, odpowiadające celowi, jeszcze większego znaczenia nabiera w szkole powszechnej, wydziałowej i niższych klasach szkoły średniej, mimo, że każdy z tych typów szkół, ze względu na zakres naukowy operuje innemi kategorjami wychowawczemi.

Szkoła powszechna np., która w pierwszym rzędzie nauczyć musi dziecko czytać, by mu dać możność technicznego korzystania z utworów literackich, ma trudne do spełnienia zadanie, tembardziej, że tu również uczyć się musi czytania estetycznego, z pewnem umotywowaniem akcentów logicznych i uczuciowych, co zdobywa się drogą mozolną i to tylko przez wsłuchanie się i ustawiczne czytanie — przez rozbiór treści i formy, tak pod względem językowym, jakoteż znaczeniowym. Nauczyciel musi doprowadzić do tego, ażeby uczniowie rzecz czytaną rozumieli i odczuwali, dlatego wszelkie odbieganie od tego celu głównego, na rzecz wywodów z historji, literatury, znaczenia jej itd. uważam za błędne i bezcelowe.

Nie znaczy to jednak, jakoby nauczyciel, opracowując pewien utwór, wystrzegać się musiał przy wykazywaniu związku między techniką, a treścią przy mówieniu o rodzaju utworu, o myśli naczelnej — wspomnienia o autorze, jego znaczeniu i czasie w którym żył. Przeciwnie właśnie to zaznaczyć uczniom należy.

Składa się cegiełki, z których dopiero w ostatnim roku szkoły powszechnej, względnie w szkole dokształcającej można budować pewien całokształt w zarysach najistotniejszych. Ta synteza ostateczna, daleko większą korzyść da nietylko uczniowi szkoły powszechnej, ale i człowiekowi z wykształceniem wyższem — niźli jakieś kursa historji literatury, ubrane w myśli cudze.

Tylko przez czytanie utworów o wybitnej wartości artystycznej nabędzie uczeń zamiłowania do lektury. Nabywszy zaś w szkole poczucia estetycznego pod troskliwem okiem nauczyciela, szukać będzie w życiu późniejszem książek wartościowych. Nie zadowolą go utwory pornograficzne, dedektywiczne, sensacje z dnia i nocy, futoryzmy, formizmy, dadaizmy i inne izmy, od których roi się dzisiaj.

Zastanawiając się bliżej nad stroną metodyki szczegółowej rozbioru literackiego, należałoby omówić wiele zagadnień z tem związanych, mniej lub więcej przez ogół nauczycielstwa znanych. Poruszę tylko niektóre momenty, które, zdaniem mojem, stanowią pewnego rodzaju kwestje zasadnicze, a o rezultatach decydujące.

Teoretycznie dzielimy literackie utwory na dwa działy: prozę i poezję. Człowiek przeciętny, stosownie do nauki i tak zwanej prozodji, każdy utwór wiązany rytmem i rymem wdziela par force do poezji, inne zaś utwory do prozy. Temu powierzchownemu sądowi nie może ulec nauczyciel, ażeby w opracowaniu nie popaść w konflikt z elementarnemi zasadami metodyki. Ileż to bowiem posiadamy wierszy, pisanych zwłaszcza dla dzieci, które wcale poezją nie są i na odwrót a bywają także i utwory pisane prozą, w których poezja występuje w całym majestacie uczucia i fantazji.

Ten właśnie moment powinien zasadniczo decydować o postępowaniu metodycznem nauczyciela. Przystępując do lekcji, powinien uczący wiedzieć, do której grupy utwór należy, aby użyć właściwej metody.

Przy utworach poetycznych, w ścisłem tego słowa znaczeniu, chodzi głównie o wywołanie u dzieci uczucia, które autor wyraził. Ażeby to osięgnąć, powinien nauczyciel przed czytaniem wywołać odpowiedni nastrój, który zbudzić można stosownemi pytaniami, opowiadaniem itp. środkami.

Przy opracowaniu utworów prozaicznych chodzi znów nie o nastrój, uczucie, ale o pewne wiadomości rzeczowe. Dlatego przed czytaniem dokonać należy tylko pewnego nawiązania lekcyjnego. Tego rodzaju utworów z dziedziny literatury będzie nie wiele, z któremi jednak zapoznać się dzieci powinny, chociażby dlatego, aby dzieci zrozumiały, że obok twórczości artystycznej i literackiej, istnieje twórczość naukowa i techniczna. Znajdą się tu więc wyjątki z kronik, historyj; życiorysy, opisy ścisłe, rozprawki itd.

Po tem przygotowaniu przystępuje nauczyciel do czytania.

Kto ma pierwszy czytać, nauczyciel czy uczeń?

Osobiście jestem bezwzględnym zwolennikiem tego poglądu, że każdą czytankę, a zwłaszcza utwór poetyczny, czytać powinien pierwszy nauczyciel i to o ile możności w całości, a to, celem uzupełnienia, względnie wywołania nastroju. Nauczyciel ma się stać umiejętnym pośrednikiem między autorem a dziećmi; sam musi umieć czytać i sam musi czuć. Bez tego warunku praca stanie się martwą, oschłą, a nawet mijającą się z celem. Trzeba sobie zdawać również z tego sprawę, że piękne czytanie jest umiejętnością, którą zdobywa się pracą rzetelną.

Potem dopiero nastąpić ma rozbiór pod względem językowym, treści, idei, morału, znaczenia utworu itd. Uczniowie czytają i rozbierają.

Specjalną uwagę poświęcić należy także t. zw. morałowi.

W literaturze pedagogicznej znajdujemy bezwzględnych przeciwników t. zw. wysnuwania z czytanych utworów mo-

rału, jakoteż zwolenników, którzy jednakowoż ostrzegają przed nadużywaniem moralizowania.

Oto, co mówi znany pisarz pedagogiczny Stan. Szober w swych „Zasadach nauczania języka polskiego w szkole powszechnej i gimnazjum niższem“: „Przy analizie unikać wykrywania jakiejkolwiek myśli przewodniej, a nadewszystko nie szukać t. zw. sensu moralnego... Sztuce obca jest jakakolwiek moralność. Zło i dobro powstaje przez zetknięcie się z życiem. Poezja, jako sztuka, stoi przeto poza moralnością... tworzy wartości estetyczne itd.“ Można się z tem zapatrywaniem zgodzić lub nie. Mnie osobiście wydaje się, że każde prawdziwe dzieło sztuki nie może być abstraktem, czemś oderwanem od życia, ale właśnie jest z niem silnie związane; ma myśl przewodnią, ideę, której służyć pragnie, dlatego wierzę, że pewne akcentowanie momentów moralnych — naturalnie tam, gdzie sam utwór o to się prosi — w rozbiorach nie pójdzie na marne, jakkolwiek uważam posługiwanie się szablonu w tym kierunku za czynność bezwartościową.

Przy nauce języka ojczystego nie może również nauczyciel zapomnieć o wartości ćwiczeń pamięciowych, które przy zapoznawaniu dzieci z literaturą posiadają pierwszorzędne znaczenie.

Przez odpowiedni dobór wierszy, wyjątków tak z utworów poetycznych, jak i prozaicznych, od pierwszego roku nauki począwszy, możemy uczniowi dać w ciągu okresu szkolnego dużo materjału z piśmiennictwa ojczystego i to na własność stałą, na życie całe. Deklamacje indywidualne i zbiorowe są przecież źródłem wrażeń estetycznych. Niema człowieka dojrzałego, któryby nie posiadał pewnego repertuaru pamięciowego. Ustawiczne powtarzanie i ćwiczenia wyuczonych już utworów powinno być troską każdego nauczyciela. Tu właśnie potrzeba programu jednolitego, co już wyżej zaznaczyłem.

Chciałbym w końcu zwrócić również uwagę na t. zw. dramatyzowanie, które w programie swym umieściła szkoła pracy. Uczniowie na podstawie opracowanej lektury przerabiają materjał na sztuki dramatyczne, albo piszą z przeżyć własnych, a to celem pogłębienia nabytych wiadomości i nabywania pewnej zdolności samodzielnej oceny czytanych utworów.

W ten to sposób wyobrażam sobie postępowanie przy usiłowaniu szkoły zapoznania dzieci z piśmiennictwem ojczystem.

Jeszcze słów kilka o szkole wydziałowej.

Co bowiem do ostatnich dwu klas szkoły tego typu, to oprócz zasad już wyrażonych, które i tu obowiązywać winny,

należałoby zwrócić dużą uwagę na lekturę domową i pogłębione postępowanie przy rozbiorach literackich, ze szczególnem uwzględnieniem stylistyki, a to celem dania młodzieży szkół wydziałowych wiadomości zaokrąglonych i pogłębionych.

Tutaj również należałoby przy opracowywaniu lektury szkolnej większych utworów rozbiór literacki traktować szerzej i głębiej.

Plan ogólny powinien być tak rozłożony:

a) przygotowanie i wskazanie celu pracy,
b) odczytanie tekstu,
c) objaśnienie rzeczy i słów,
d) rozbiór treści i formy.

Przy analizie treści należy omówić sytuację ogólną, miejsce, czas, osoby, akcje, myśl przewodnią, stosunek do życia itd.

Przy analizie formy: sceny, rozdziały, księgi, budowa zdania, słownik, styl, wiersz itd.

Teraz następuje analiza historyczno-literacka a więc: geneza i idea dzieła, życie i twórczość autora. Synteza: znaczenie dzieła w literaturze narodowej. (K. Wóycicki).

W końcu następuje zastosowanie osiągniętych wyników w wypracowaniach, rysunkach, deklamacjach itd.

Kończąc na tem wywody, pozwolę sobie zebrać wyniki, do których doszedłem:

1. Ponieważ wychowanie oparte być musi na kulturze narodowej, dlatego zaznajomienie dzieci z piśmiennictwem ojczystem powinno być nakazem szkoły.

2. W tym celu należy naukę ująć w system jasny i prosty, oparty na programie realnym i doborze najlepszych metod nauczania.

3. Kursu historji literatury przechodzić nie wolno. Jedynym środkiem nauczania powinna być lektura szkolna i domowa.

4. Przy rozbiorze pamiętać o tem, czy utwór należy do prozy, czy poezji. Przy utworach poetycznych chodzi o wywołanie uczucia, przy prozie o wiadomości naukowe.

5. Po przygotowaniu lekcyjnem czyta nauczyciel sam, potem dopiero dokonuje rozbioru.

6. Unikać należy szablonu przy szukaniu t. zw. sensu moralnego.

7. Ćwiczyć pamięć, uczucia i zmysł estetyczny przez uczenie deklamacji pamięciowej tak jednostkowej jak i zbiorowej wyjątków lub całości arcydzieł naszej literatury.

8. W ostatnim roku nauki szkolnej dokonać pewnego zgrupowania i zaokrąglenia wiadomości z piśmiennictwa ojczystego.

SZKOŁA A ZDROWIE.

Jeżeli zabieram głos w tej sprawie, to czynię to między innemi dlatego, że jestem jako lekarz szkolny w wyjątkowo szczęśliwem położeniu, albowiem rozporządzam bardzo różnorodnym materjałem statystycznym. Zwykle lekarz szkolny ma sposobność badać i obserwować dzieci w pewnej tylko granicy wieku np. uczniów szkół średnich i to mieszkańców miasta. Tymczasem ja przez lat 10 miałem w opiece młodzież szkolną szkół powszechnych miejskich, potem po przyłączeniu gmin podmiejskich młodzież wiejską, a obecnie mam także w opiece młodzież szkół średnich tak, że mogłem sobie wyrobić zdanie o stanie zdrowia uczniów podczas całej nauki szkolnej, gdyż i studenci uniwersytetu z Bratniej Pomocy zasięgają mych porad.

Zadajmy sobie najpierw pytanie: jaka różnica zachodzi w stanie zdrowia dzieci miejskich a podmiejskich, względnie wiejskich? Bezwątpienia dzieci wiejskie są ogólnie zdrowsze, ale za to częściej spotyka się u nich choroby skórne, zabrudzenie, głuchotę względnie upośledzenie słuchu, a w podmiejskich powiększenie migdałów, przewlekłe katary nosa i gardła i niedokrwistość. Natomiast wzrok u dzieci miejskich jest znacznie gorszy. Tak np. w szkołach podmiejskich spotyka się zaledwie 1% krótkowidzących, w miejskich powszechnych już 2—3%, a w średnich 5—8% w miarę dłuższego pobytu w szkole.

Również dziedziczność gruźlicy u dzieci miejskich jest znacznie częstsza, natomiast krzywica (rachites) rzadsza.

Niedokrwistość u dzieci szkolnych ma za źródło fatalne stosunki mieszkaniowe, złe odżywianie się i nie rzadko obciążanie dziedziczne, zwłaszcza gruźlica. Chyba nie przesadzę, jeżeli powiem, że w każdej klasie w mieście jest 2—3 uczniów obciążonych dziedzicznie gruźlicą i mieszkających wspólnie z gruźliczemi rodzinami lub rodzeństwem nieraz w jednej izbie, ba nawet śpiących w jednem łóżku! Może pomyśli ktoś, że przesadzam, gdy powiem, że zwłaszcza w szkołach żeńskich dzieci zupełnie proste należą do wyjątków, a jednak tak jest w istocie, a przyczyn szukać należy w krzywicy, wadliwych ławkach, wadliwej pozycji przy pisaniu i w zaniedbaniu wychowania fizycznego.

Rozpaczliwie też przedstawia się uzębienie naszej dziatwy szkolnej w szkołach, gdzie nie było dotąd lekarzy i ambulatorji dentystycznych.

Gdy lekarz jakiś obejmie opiekę nad szkołą to zwykle wszyscy rozumią przez to w pierwszym rzędzie, że będzie leczył dzieci i rychło rozczarowywują się, gdy tenże oświadczy, że leczenie do niego nie należy. Jak to — mówią — mamy lekarza, a on nie chce leczyć, pocóż ta instytucja zatem? Jest to typowe i dlatego muszę pomówić tu o tem słów parę. Zadaniem lekarza szkolnego jest zapobieganie chorobom, dbanie o poprawę stosunków higjenicznych, uświadamianie rodziców i wychowawców i porady higjeniczne. Z chwilą, gdy dziecko jest chore, należy je leczyć w domu względnie szpitalu, a jeżeli z cierpieniem może chodzić do szkoły, lekarz szkolny ma za obowiązek dbać, by nauka szkolna nie szkodziła dalej zdrowiu i polecenia lekarza ordynującego były spełniane, względnie by dziecko było leczone.

Szkoła nie może być zarazem kasą chorych, bo wtedy do budynku szkolnego przychodziliby i chorzy z chorobami zakaźnemi, nie wiedząc np. o tem, a ponad to rodzice ze sfer nieinteligentnych oduczyliby się zupełnie dbać o zdrowie swych dzieci w przypuszczeniu, że szkoła i ten obowiązek weźmie na swe barki, a nawet żądaliby, by lekarz szkolny leczył i po domach, a jakże wtedy pogodzić by to można z zakazem stykania się osób uczęszczających do budynku szkolnego z chorymi zakaźnymi?

Natomiast za mało jeszcze sprawy zdaje sobie publiczność z doniosłego znaczenia lekarza szkolnego, jako higjenisty.

Marzeniem i ideałem obecnej higjeny i sztuki lekarskiej jest nie tyle leczenie ile zapobieganie chorobom wogóle lub tłumienie zaczątków tychże.

Do tego celu służą badania indywidualne, obserwacje rozwoju dziecka, śledzenie za dziedzicznością, poprawa warunków bytu, wychowanie fizyczne, higjena nauki, budynku szkolnego itp.

Lekarz szkolny często udziela porad oprócz dzieciom także i rodzicom i szkoła z czasem nie tylko, jak się twierdzi, nie będzie szkodzić zdrowiu dziecka, ale stanie się ogniskiem, z którego nie tylko oświata, ale i zdrowotność społeczeństwa czerpać będzie swój początek.

Dr. Adolf Klęsk,
lekarz szkolny w Krakowie.

BILANS SZKOLNY POLSKO-NIEMIECKI.

W pismach codziennych rozpatruje p. Jan Suchowiak, delegat Ministerstwa, pod powyższym tytułem, czy słuszne są skargi naszych obywateli niemieckich w sprawie szkolnej. Z artykułu tego podajemy za pozwoleniem autora część pierwszą.

„Za czasów panowania pruskiego aż do przewrotu politycznego 1918 r. było na obszarze obecnych województw poznańskiego i pomorskiego 4600 publicznych szkół powszechnych, wyłącznie niemieckich, z 7700 nauczycielami, z których tylko 2250 było Polaków. Żadnej prywatnej szkoły polskiej rząd niemiecki nie tolerował. Rząd polski nie mógł oczywiście pozwolić na to, aby dziatwę polską nadal germanizowano. To też zaraz po objęciu władzy z chwilą przemiany szkół z większością dzieci polskich na polskie, musiało wielu nauczycieli Niemców ustąpić już choćby tylko dla nieznajomości języka polskiego. Pozostała jeszcze aż nazbyt wystarczająca liczba do obsady wszystkich szkół mniejszości niemieckich, gdzie tylko można było utworzyć z 40 dziećmi niemieckiemi szkołę lub klasę z niemieckim językiem nauczania.

Cóż, kiedy większość pozostałych nauczycieli niemieckich nie chciała się dostosować do nowego ustroju politycznego. Krótko przed najazdem bolszewickim przeszło 700 nauczycieli Niemców odmówiło przysięgi urzędniczej na wierność Rzeczypospolitej Polskiej; a z tych, co nawet już zdali przysięgę ostatnio jeszcze 240 optowało za Niemcami.

Nie jest więc bynajmniej winą polskiej władzy szkolnej, jeżeli pewna część posad w szkołach niemieckich pozostała bez nauczycieli. Polska władza szkolna starała się bezzwłocznie o zastępcze siły nauczycielskie na te opuszczone posady, zachęcała młodzież niemiecką do stanu nauczycielskiego, urządzała kursy, utworzyła dwa seminarja nauczycielskie niemieckie (Bydgoszcz i Grudziądz), tak że już od nowego roku szkolnego to jest od sierpnia br. nie będzie na ogół dziecka niemieckiego bez nauki w języku ojczystym. Przypuszczenie to opiera się na tym objawie, że pozostała i wykazana ilość nauczycieli niemieckich wystarczy dla raptownie zmniejszającej się liczby szkolnych niemieckich dzieci rodziców obywateli Rzeczypospolitej Polskiej. Toć każdy nieuprzedzony przyznać musi, że wobec ubytku 567659 Niemców do dnia 31. IX. 21 (spis ludności) i wobec zamiaru wyjścia poza granicę Polski dalszych 100000 Niemców optantów, ilość szkół niemieckich u nas z natury rzeczy zmniejszyć się musiała i jeszcze zmniejszać się będzie. Zjawisko to działa przecież automatycznie na ustrój

szkolnictwa niemieckiego u nas i wszelkie żale na jego uszczuplanie przez władze szkolne polskie choćby już z tego powodu są niesłuszne. Mimo to wszystko istniało w końcu 1921 roku:

a) w Poznańskiem 884 publicznych szkół niemieckich powszechnych z 53639 uczniami wzgl. uczenicami i z 859 siłami nauczycielskiemi,

b) na Pomorzu 369 szkół z 27831 uczniami i 422 siłami nauczycielskiemi.

Szkoły te względnie klasy niemieckie nie wszystkie posiadały normalnej liczby 40 dzieci, jaką obustronnie (ostatnio w artykule 4 przez „Ustawę z d. 17. II. 1922 o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych“ jako też przy układzie polsko-górnośląskim) za słuszną uznano. Zarząd szkolny polski pozostawia w tej liczbie około 150 szkół t. zw. „nieżywotnych“, których frekwencja uczniowska spadła już znacznie poniżej normalnej. Prócz tego w 97 polskich publicznych szkołach obydwu okręgów szkolnych udziela się za pieniądze rządowe drobnym mniejszościom niemieckim (od 12 dzieci począwszy) religji i języka ich ojczystego w kilku godzinach tygodniowo w języku niemieckim.

Dla całości obrazu dodaję, iż dziś jeszcze

c) w Małopolsce istnieje 27 powszechnych szkół niemieckich z 2597 uczniami i 67 nauczycielami,

d) w Cieszyńskiem (część polska) 19 szkół powszechnych niemieckich z 3 999 uczniami i z 145 nauczycielami,

e) w b. Król. Kongr. 239 szkół z niemieckim językiem nauczania z 17666 dziećmi i 389 nauczycielami,

f) na Wołyniu 24 szkół niemieckich z 1117 uczniami i z 26 nauczycielami.

Liczb z polskiej części G. Śląska podać jeszcze nie można. Ogółem było więc w Polsce zeszłego roku 1 549 publicznych szkół powszechnych niemieckich z 106849 uczniami i z 1908 siłami nauczycielskiemi niemieckiemi.

Wszystkie te publiczne szkoły powszechne z językiem wykładowym niemieckim spowodowały w roku 1921, mianowicie na pobory nauczycielskie, przeszło miljard marek polskich wydatku ze skarbu państwa polskiego.

Że oprócz publicznych szkół niemieckich istnieją w Polsce liczne prywatne szkoły niemieckie powszechne i średnie, wiadomo ogólnie. Rząd polski pozwala na nie jaknajliberalniej w myśl traktatu o mniejszościach z d. 28 czerwca 1919 roku, oraz poprzednich rozporządzeń: Poznań 25 stycznia 1919 i Warszawa 3 marca 1919 (art. 15 do 30).

Powyższy szkic dowodzi niezbicie, z jaką tolerancją postępuje Polska wobec swej niemieckiej mniejszości narodowej. To też przytoczone liczby możemy przed światem

śmiało napisać po stronie „credit“ bilansu w naszej księdze narodowościowej.

A teraz zobaczymy na „debet“, po drugiej stronie granicy zachodniej. Co Niemcy uczynili i co czynią dla swych obywateli narodowości polskiej? Odpowiedź krótka: dalsza bezwzględna germanizacja dzieci polskich przez szkołę“.

Szanowny autor uzasadnia odpowiedź tę liczbami, podawane przez „P. S.“ już w Nr. 12. na str. 155 i 156, i kończy wezwaniem, aby „każdy bezstronny zechciał z powyższego osądzić, po czyjej stronie jest dobra wola i przychylność dla mniejszości narodowych. Bezprzecznie, bilans ten wykazuje ogromne saldo na korzyść Polski“.

NAUCZANIE GEOGRAFJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

II.

Zanim nauczyciel przy nauce geografji zacznie posługiwać się mapą, muszą dzieci dokładnie poznać teren, wśród którego żyją, i to ile możności w jak najdalszych granicach. Nie wystarczy jednak to tylko. Powinny sporządzić same mapę najbliższej okolicy.

Nie da się tego uskutecznić bez wycieczek geograficznych, których plan musi być przez nauczyciela jak najdokładniej opracowany. Jako cel takiej wycieczki wybrać najlepiej miejsce tego rodzaju, gdzie występują kombinacje wzniesień i dolin, poprzecinane rzekami, gościńcami, linją kolejową. Charakterystyczne miejsce należałoby znowu w zeszycie narysować, oznaczając drogi linjami pojedyńczemi, koleje drabinkowatemi. Stosowanie podziałki w tym wypadku połączone jest z trudnościami; należy jednak odróżnić stosunek odległości poszczególnych wzniesień, rzek czy osad, oceniając go na oko.

Tego rodzaju ćwiczenia w oznaczeniu odległości mają wielkie znaczenia dla kształcenia zmysłu spostrzegania i orjentacji, i nie należy ich pomijać, owszem przy każdej sposobności kontynuować. W wątpliwych wypadkach, jeżeli to jest tylko możliwe, należy sprawdzić oznaczoną odległość, najlepiej przy pomocy kroków, zamieniając je następnie na metry według przyjętego miernika.

Cała wycieczka przedstawiać się będzie mniej więcej następująco: Nauczyciel wyprowadza dzieci poza wieś, której plan już rysowały, drogą do miejsca poprzednio upatrzonego jako celu wycieczki. Po drodze należy zwracać uwagę na wszystko, co tylko może służyć do powtórzenia dotych-

czasowego materjału (dolina, góra, rzeka główna, poboczna, brzeg prawy, lewy). Równocześnie dzieci oznaczają kilometry przebytej drogi. Baczną uwagę należy zwrócić dzieciom na słupy graniczne poszczególnych gmin i na tablice z umieszczonemi na nich napisami np: gmina — Binino, powiat — Szamotuły, województwo — Poznań, państwo — Polska*)

Przy dojściu do celu wycieczki, nauczyciel zarządzi krótki odpoczynek, poczem dzieci oznaczają strony świata i położenie poszczególnych przedmiotów w stosunku do zajmowanego przez wycieczkę punktu. Następnie oceniają dzieci odległości, a za miarę posłuży im odbyta co dopiero droga. Następuje przygotowanie do rysowania planu okolicy. Dzieci ustawiają się w ten sposób, że wschód mają po prawej ręce, poczem otwierają zeszyty. Białą kartę papieru uznają za olbrzymie koło widnokręgu, w środku której krzyżykiem znaczą miejsce, na którem stoją. Małe kółeczka, nakreślone od tego punktu w odpowiednich kierunkach z uwzględnieniem stosunku odległości, oznaczą miejsce zamieszkania i inne widoczne osady. Drogi, łączące te miejscowości, uwidocznią kreskami pojedyńczemi, koleje podwójnemi z poprzecznemi prożkami. W znany sposób przedstawią także rozmaite wyniosłości wzgórz, a rzekę i strumyk, wpadający do niej, kredką niebieską. Granice poszczególnych gmin należy uwidocznić urywaną linją czerwoną. W czasie tej czynności niektóre dzieci same zauważą, że np. lewy brzeg rzeki jest stromy, co też zaznaczą kolorem jasno bronzowym — że przez rzekę prowadzi most lub kładka, którą również uwidocznią jakąś kreseczką. W kwestjach wątpliwych zasięgają informacji nauczyciela, jak najlepiej zaznaczyć ten lub ów szczegół.

Po narysowaniu planu okolicy zapyta nauczyciel dzieci, skąd i dokąd prowadzi linja kolejowa dopiero co nakreślona. Niektóre dadzą trafną odpowiedź (z miasta powiatowego do X). Zwrócić należy teraz uwagę dzieci na to, że miejscowości tych mimo otwartego terenu nie widać i dlaczego. Wśród rozmaitych odpowiedzi znajdą się i dobre, podające jako powód kulistość ziemi. Naturalnie, że podczas takiej wycieczki nie braknie również momentów, działających na uczucia estetyczne u dzieci (rolnik orzący na tle wsi polskiej, zachód słońca, chór ptaków w lesie) jako potężny czynnik, budzący miłość do polskiego krajobrazu.

---

*) Tego rodzaju napis powinien stać się dla samego nauczyciela niejako programem w całej nauce geografji, aby dzieci potrafiły budować z pojęć gminy — powiaty, z powiatów — województwa, z województwa — państwo, z państw — świat (obywatel, naród, ludzkość). Pojęcia te najlepiej utrwalą się przez poznanie ustroju administracyjnego gminy (wójt, burmistrz, magistrat, rada gminna i t. d.), powiatu (starostwo, sejmik powiatowy), województwa (województwo, sejmik wojewódzki), wreszcie władz centralnych (ministerstwa, sejm).

Bardzo wskazaną byłoby rzeczą, o ile to tylko możliwe, aby dzieci wracały z wycieczki granicami gminy, w której mieszkają, oznaczając po drodze miejscowości przylegające do niej od wschodu, zachodu, południowego, północy itp.

Następnej lekcji geografji nauczyciel pokaże już dzieciom mapę powiatu. Uczniowie wyszukują na niej miejscowości zamieszkania, a ponieważ potrafią się już orjentować według stron świata, nie trudną więc dla nich będzie rzeczą, znaleźć to miejsce na mapie, do którego odbyła się wycieczka. Dzieci wyszukują teraz wszystkie te szczegóły, które rysowały w swoich zeszytach. Przychodzi im to nadzwyczaj łatwo, a nadto przekonują się, że tak samo znaczyły wzniesienia, niziny, rzeki, gościńce, koleje itp., jak i na mapie oglądają. Wystarczy teraz wskazać im którąkolwiek część powiatu, aby czytały bez najmniejszej trudności, jak okolica przedstawia się pod względem ukształtowania pionowego, nawodnienia, gęstości zaludnienia, komunikacji.

Podczas następnej lekcji zwrócić należy uwagę dzieci na tablicę objaśnień; muszą poznać dokładniej skalę barw, znaki kartograficzne, podziałkę itp. Odbywają takie ćwiczenia w dokładnem oznaczaniu wysokości gór według skali barw, długości dróg kolejowych i gościńców, miejscowości, w których znajdują się szkoły, kościoły, urzędy pocztowe i telegraficzne, które obszary są zalesione, wzięte pod uprawę lub nieużytkami, czy dana rzeka jest w powiecie spławną, żeglowną, w których miejscach poprowadzono mosty, pobudowano młyny i tartaki, gdzie w powiecie znajdują się kopalnie lub fabryki. Wyprowadzają następnie z tych danych samodzielne wnioski, jakie może być zajęcie ludności w poszczególnych miejscowościach powiatu, czy przeważa ludność rolnicza czy też przemysłowa, dlaczego dana miejscowość ma gęstszą sieć kolejową od innych itp.

Podczas każdej lekcji dzieci robią notatki w zeszytach według wskazówek nauczyciela, które mają ułatwić im zapamiętanie lekcji lub wypracowanie na dany temat zadania domowego czy to szkolnego.

Tego rodzaju przygotowanie do czytania mapy jest podstawą w całej nauce geografji. Te same szczegóły znajdą i na mapie województwa i na mapie Polski, Europy, Azji itp. Cała nauka, aby była naprawdę twórczą, szkołą pracy, a nie jakiemś przeżuwaniem wiadomości, zebranych w podręcznikach geograficznych, musi być oparta na samodzielnem studjowaniu mapy. Nauczyciel jedynie kieruje całą tą robotą, a dzieci trafnie spotrzegając, przy pomocy podziałki, skali barw i znaków kartograficznych wypowiadają zdaniami to wszystko, co autor mapy przedstawił rysunkiem. W ten sposób stosowana nauka nie obciąża dzieci balastem pamię-

ciowym, przestaje być przykrą i bezduszną, budzi zainteresowanie, przyzwyczaja do samodzielnego myślenia i naukowego badania, a równocześnie daje dziecku zadowolenie, jakie jest wynikiem pracy twórczej.

Na zakończenie chciałbym jeszcze i to dodać, że dobry podręcznik może oddać dziecku nieocenione usługi, ale jako lektura pogłębiająca i utrwalająca wiadomości zdobyte przez nie pracą samodzielną. Nie powinna ona jednak czerpać wyłącznie z tej gotowej, przez kogo innego przyrządzonej strawy, której składników odżywczych sam nie potrafi wyprodukować. Ucząc, trzeba równocześnie i wychowywać, budzić zdolności twórcze, gdyż budowniczych mamy tak mało — żyjących zaś pracą i kosztem innych wielu.

(Poznań) Stefan Szumowski.

Pracę powyższą otrzymaliśmy od autora krótko przed jego wyjazdem do Brazylji, gdzie z polecenia Min. W. R. i O. P., bierze udział w organizowaniu polskiego szkolnictwa. Zasyłając Szan. Współpracownikowi miłe pozdrowienia z Ojczyzny, oczekujemy dalszych Jego prac. Red.

TABLICZKA W SZKOLE.

Dużo różnych zdań się słyszy o tabliczce, używaniu jej i wielkiem znaczeniu w szkolnictwie. Tu i owdzie spotyka się w artykułach, umieszczonych w czasopismach pedagogicznych zdania np.: „wyjmijcie tabliczki“, co dowodzi, że w szkołach używa się tabliczki.

Słysząc dużo o tabliczce, zacząłem się nad nią głębiej zastanawiać. Kilkoletnia moja praktyka pozwała mi wygłosić zdanie, że tabliczki są przeżytkiem — nawet szkodliwe. Nie przeczę, że mają również i strony dodatnie, lecz te są znikomą cząstką w stosunku do wyrządzanych nam szkód. W krótkości więc postaram się wykazać jej strony dodatnie i ujemne w stosunku do siebie i zeszytu, aby wreszcie wyrobić sobie jasny pogląd na znaczenie tabliczki.

W pierwszych czasach historycznych już Egipcjanie i inne narody starożytne używały przy nauczaniu tabliczki i rylca. Wiadomem jest, że tabliczka ta była woskowa, a rylec żelazny. Dlaczego oni używali tej tabliczki, historja nam nie mówi; jedno pewnem jest, że nie znali wówczas jeszcze papieru, a „papyrus“ był drogi i, że tabliczka była praktyczna, bo można było stale zacierać już napisane na niej zgłoski.

Dzisiaj tabliczka jest inna, a stosują ją w szkole ze względu na to, iż jest tańsza, aniżeli zeszyty. Czy jednak jest praktyczna, zobaczymy. A więc materjał, z którego

zrobiona, łatwo ulega zniszczeniu, nie daje się zrysować i zacierać, ale za to daje się ścierać. Jednak nowożytna tabliczka ma trochę podobieństwa do starożytnej, co nie uzasadnia jej znaczenia w dzisiejszem nauczaniu. Przedewszystkiem wynalazek papieru umożliwił i ułatwił kształcenie się najszerszemu ogółowi, lecz to nie jest głównym środkiem obrony przeciw wprowadzeniu nadal używania tabliczki w szkole. Głównem uzasadnieniem tabliczki w szkole jest to, że dziecko, gdy raz coś źle napisze, może zetrzeć i drugi raz napisać dobrze. Lecz, kto zna dziecko, jego duszę i zmysły, zaraz powie, że poprawienie tak łatwo nie nastąpi. Owszem, może to zrobić takie dziecko, które już ma rękę i oko wyćwiczone, ale nie to, które znajduje się w naszych szkołach w pierwszym roku nauczania i to w pierwszych tygodniach pobytu w szkole. Dlatego też tabliczka więcej nadawałaby się w późniejszem nauczaniu jako pomocniczy środek przy wykonywaniu działań arytmetycznych.

Przyjrzyjmy się dziecku 6 do 7-letniemu. Przychodzi ono do szkoły, nie wiedząc często, jak się nazywa, jest niezaradne, zmysły ma nierozwinięte. Szkoła ma je normalnie rozwijać, więc nauczyciel-wychowawca stosuje przez dwa tygodnie propedeutyczną naukę, zapomocą której zapoznaje dzieci z otoczeniem, rozwija zmysły, no i sam poznaje psychikę swego młodocianego audytorjum. Gdyby ów nauczyciel prowadził pogadanki po 4 do 5 godzin dziennie w przeciągu pierwszych dwu tygodni, znudziłby się sam, pomęczyłby i zniechęcił dzieci. Stara się więc urozmaicać dzieciom pracę w pierwszych dniach pobytu w szkole. M. i. więc używa (jeśli w szkole stosuje) tabliczki, na której dzieci piszą kreski i rysują. Nauka idzie dalej; dzieci już piszą na tabliczkach. Przyjrzyjmy się wtedy klasie. Dzieci siedzą pochylone tak, że prawie nosem wodzą po tabliczce, przytem chuchają, a para zakrywa im wszystko, co na tabliczce napisały. Dzieci przyglądają się, chcą wypatrzeć oczy, wreszcie, z chwilą znikania pary, zauważają, że litery ukazują się jedne całe, inne zamazane lub zupełnie zalane. Gdy przekonają się, że po osuszeniu znać jest napisane znaczki, więc, gdy w przyszłości zajdzie potrzeba, zaczynają ruszać tabliczką w powietrzu, aby prędzej ją osuszyć. W tych wypadkach często się zdarza, że uczeń przez nieuwagę puszcza tabliczkę na ziemię lub rozbija ją o ławkę. Z tego wynika szkoda materjalna, jak również rozprasza uwagę kolegom i przerywa lekcję nanczycielowi.

Nie tylko to. Wiadomem jest, że wzrok lepiej wyróżnia czarne punkty na tle białem, co mu mniej szkodzi. Tymczasem nasza tabliczka jest siwa czy czarna, a znaki

kreślone rysikiem słabo się odznaczają, co szkodzi na nerwy wzrokowe. Z tego powodu tabliczkę winno się zupełnie usunąć ze szkoły.

Bywa, że uczeń źle napisze, więc ściera, pisze po raz wtóry — też niedobrze — ściera i tak poprawia kilkakrotnie, aż czas lekcji upływa, i nic nie zrobił. A, gdy dziecko jest żywe, kręci się, zagląda koledze, czy ten już napisał, przez nieuwagę maże ręką swoją tabliczkę i musi pisać to samo po raz wtóry. Traci więc czas, spieszy się, źle pisze, co ujemnie wpływa na bieg nauki.

Co ma zrobić wreszcie nauczyciel, aby przekonać się jakie są postępy ucznia? Dziecko codziennie kilkakrotnie ściera napisane wiersze, a co dopiero po pewnym czasie? Gdyby pisało w zeszycie, wtedy nauczyciel przeglądałby kartki zeszytu i widział postępy ucznia.

Ostatnia wreszcie z ujemnych stron tabliczki, to jej sposób polinjowania. Jeśli ona jest polinjowana, więc linje są wąskie, a każdej towarzyszy roweczek; tymczasem dziecku najpierw potrzebne są linje szerokie, a do rachunków w kratkę; jeśli zaś tabliczka jest bez linij, to ileż czasu uczeń traci na linjowanie jej, — a jak równoległe położy, to o tem lepiej nie mówić.

To są w głównych zarysach ujemne strony tabliczki. Mimowoli nasunie się pytanie: „A czy na zeszytach dobrze będą pisali? — Mażą, brudzą i papier marnują!“ Prawda, i ja to powiedziałem w pierwszych dniach po zarzuceniu tabliczki. Jednak dzisiaj mogę powiedzieć inaczej. A więc, zeszyt przyzwyczaja ucznia do systematycznej i gruntownej, jak również starannej pracy, nie naraża wzroku na zepsucie. Bo czyż na tabliczce uczeń może kaligraficznie coś napisać? Czy może przyzwyczaić się do staranności? Nie, nie! Uczeń już z góry wie, że gdy źle napisze, może zetrzeć, i właśnie to przyzwyczaja go do niedbałej pracy.

Żeby zapobiec brudzeniu siebie i zeszytów, jest na to rada: 1) pilnowanie uczniów w czasie pisania, 2) pisanie pod dyktandem i 3) odrabianie prac tylko w szkole.

Zważywszy powyższe, każdy z nas usunie zapewne ze szkoły tabliczki, a na ich miejsce wprowadzi zeszyty. Niechętnie będą się na to zapatrywali rodzice dzieci, lecz można ich nawet przekonać o tem na rodzicielskiem zebraniu, przed wprowadzeniem tej zmiany.

Jan Kamosiński,

kierownik szkoły w Strojcu, pow. wieluński.

Język ojczysty.

O pisownię nazw geograficznych.

a) Zachodzi wątpliwość co do pisowni i odmiany powiatowego miasta *Ostrowia* ziemi Łomżyńskiej. Czy pisać *Ostrów* czy też *Ostrów'*, a stąd *w Ostrowie* czy *w Ostrowii* czy też *w Ostrowiu?**)

— Mazowieckie miasto *Ostrów* na całem dalszem Mazowszu, tak u ludu jak u miejscowej inteligencji, jest rodzaju żeńskiego i odmienia się: *do Ostrowi, za Ostrowią*, z czem też w zgodzie mianownik *ta Ostrów*. Przyczynę zmiękczenia końcowej spółgłoski wyjaśnia nam postać dawniejsza: oto pod r. 1578 czytamy „*Ostrowia* oppidum" (p. Pawińskiego Źródła dziejowe, t. XVI: Polska pod względem statyst.-geogr., t. V: Mazowsze, Warszawa 1895, str. 403), a pod r. 1580 mamy też w powiecie warszawskim „*Mendowo alias Ostrowia*" (tamże 256). Wynika stąd stosunek: *Ostrowia: Ostrów'* jak *głębia: głąb', łodzia: łódź* i t. p. Wymowa *Ostrów'* utrzymała się na dalszem Mazowszu, bo tam wogóle do dziś wymawia się końcowe wargowe miękkie: *karw', jedwab', ołów'* i t. p. Skoro jednak w całej zresztą Polsce mówi się już od dawna *głąb, jedwab, gołąb* i skoro z ogólnie polskiej ortografji usunięto znak *w'*, to i *Ostrów'* zmieniła się w języku literackim na *Ostrów*, czyli w mianowniku upodobniła się do tak pospolitej w Polsce męskiej nazwy miejscowości *Ostrów* (pierwotnie znaczenie: 'wyspa'). Została jednak różnica w rodzaju i odmianie: *ten Ostrów, do Ostrowa, pod Ostrowem, w Ostrowie*, ale *ta Ostrów, do Ostrowi, pod Ostrowią, w Ostrowi*, i niema najmniejszej przyczyny do jej zacierania. Przeciwnie, skoro mamy dwa tak podobnie się nazywające miasta powiatowe, to najlepiej różnie je nazywać: *Ostrów Wielkopolski — Ostrów Mazowiecka;* w dalszej odmianie przymiotnik staje się zbytecznym. Możeby nawet przywrócić starszą postać i pisać i mówić w mianowniku *Ostrowia?* Wtedy zniknęłyby wszystkie nieporozumienia i wątpliwości. Inicjatywa w tej sprawie należałaby do czynników miejscowych, zatwierdzenie chyba do ministerstwa spraw wewnętrznych. — Co do ortografji: pisać przez *-w'* jest dziś rzeczą niemożliwą, bo końcowych

*) Wobec braku właściwych czcionek dla miękkich współgłosek w, b oznaczamy je przez dodawanie apostrofu: w', b' (jak n'=ń).

miękkich wargowych nikt już w języku ogółu nie wskrzesi; forma w *Ostrowii* czy też w *w Ostrowji* jest nieuzasadniona: przecież nie mówimy ani piszemy *w głębii* ani w *głębji.*

b) Jak należy pisać: *Równo* czy *Równe,* oraz *rówieński* czy *równieński?* Rosjanie nazywali miasto *Rowno,* tubylcza zaś ludność po małorusku *Riwne.**)

— O ile wiemy, także u polskiej ludności pd.-wsch. prowincyj Rzpltej pierwotną formą jest *Równe,* co się zgadza zarówno z innemi polskiemi przymiotnikowemi nazwami miejscowości, np. *Wysokie, Głębokie,* jak i z miejscową nazwą małoruską. Natomiast *Równo* wygląda na importowaną formę obcą: Rosjanie, zastawszy małoruską i polską formę na *-e,* nie połączyli jej widać ze swojemi przymiotnikowemi, kończącemi się na *-oje,* np. *Bołogoje, Troickoje,* ale mylnie zbliżyli do rzeczownikowych nazw na *-no,* jak *Grodno* lub pobliskie *Dubno* (po polsku byłoby *Dębno).* — Co do przymiotnika: skoro istnieją w Polsce zarówno formy typu pierwotnego, np. *grodzieński, kowieński,* jak i typu późniejszego, np. *gnieźnieński, kolnieński,* to ani *rówieński* ani *równieński* nie mogą uchodzić za błędne. Najlepiej i tu dać pierwszeństwo formie miejscowej.

c) U wejścia do magistratu w Suwałkach umieszczona jest tablica z napisem: „Magistrat miasta *Suwałk*". Na pytanie, dokąd idzie lub skąd wraca, odpowiada mieszkaniec tego miasta: „do *Suwałk*" lub „z *Suwałk*". Czy 2 przypadek ma być *Suwałk* czy *Suwałek?*

— Przyczyny braku w tej formie *e* ruchomego są dwie. Przedewszystkiem takie *e* jest pozostałością dawnych *ŭ, ĭ:* z pierwotnego *lavŭka* — *lavŭkŭ* powstały polskie *ławka* — *ławek;* tu zaś mamy do czynienia z nazwą litewską *Suwałkai,* w której między *ł* a *k* niema żadnej samogłoski. Powtóre na całej północy Polski, od Kaszub aż po Podlasie, istnieje tendencja do wyrównywania dopełniacza l. mn. według innych przypadków, czyli do mówienia: *z Mikołajk, do Świątk* na wzór *Mikołajki, w Mikołajkach, (Zielone) Świątki* i t. p. Zjawisk braku *e* ruchomego jest tu więc naturalne, wywołane tak pochodzeniem wyrazu jak i położeniem *Suwałk* na północy Polski. A że przecież i w języku ogólnym mamy postaci

---

*) W ocenie „Szkolnej Mapy Polski" w poprzednim zeszycie „P. S." na str. 181 wymienił p. St. Nyćz, asyst. geogr. Uniw. Pozn., formę Równe wśród przykładów nazw poprzekręcanych, znany Czytelnikom „P. S." językoznawca prof. Uniw. Jagiell. p. K. Nitsch jednakże zwrócił nam uwagę na to, że formę Równe należy uważać za poprawną i dobrą. Red.

tego typu, np. *sióstr, izb, warg, mitr*..., przeto i *Suwałk* nie jest wcale jakiemś nienormalnem odstępstwem. Popiera wreszcie tę postać powszechna forma przymiotnika: *suwalski*, a nie **suwałecki*, jakby było według typu *Górki* — *z Górek* — *górecki*. Czyli, jak wyżej w odpowiedziach *a* i *b*, dobrze jest przy nazwach miejscowych mieć z góry pewne, oczywiście wcale nie nieograniczone, zaufanie do żywej formy ustnej.

(„Język Polski" VI, 2 i 3).

Przegląd czasopism.

Z powodu braku miejsca musieliśmy i w tym numerze ograniczyć się do podania samych tylko tytułów dalszych czasopism, z któremi utrzymujemy stosunki zamienne:

Ruch Filozoficzny. Wychodzi każdego miesiąca prócz sierpnia i września. Redakcja: Lwów, Uniwersytet. (Rok VII).

Przegląd Akademicki. Czasopismo poświęcone sprawom nauki i szkolnictwa akademickiego. Wychodzi dziewięć razy do roku. Redakcja: Warszawa, Nowy Świat 72. (Rok II).

Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy. Organ Stowarzyszenia Księży Prefektów. Redakcja: Lwów, Dwernickiego 48. (Rok XI).

Ogniwo. Organ informacyjny i sprawozdawczy Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Wychodzi dwa razy miesięcznie. Redakcja: Warszawa, Bracka 18. (Rok II).

Deutsche Schulzeitung in Polen. Organ Związku Nauczycielstwa Niemieckiego w Polsce. Wychodzi 1 i 15 każdego miesiąca. Redakcja: Bydgoszcz. (Rok II).

Głos Urzędnika Polskiego. Organ Związku Towarzystw Polskich Ziem Zachodnich Rzeczypospolitej Polskiej. Dwutygodnik poświęcony sprawom etyczno-ekonomicznym polskich urzędników. Redakcja: Poznań, Towarowa 23. (Rok II).

Przegląd Oświatowy. Miesięcznik Tow. Czytelni Ludowych poświęcony sprawom oświatowym i kulturalnym. Redakcja: Poznań, Plac Wolności 18. (Rok XVII).

Rodzina. Wydawnictwo społeczno-wychowawcze. Wychodzi co miesiąc. Redakcja: Warszawa, Kopernika 30. (Rok I).

Kierownik Stowarzyszeń Młodzieży. Wychodzi w drugiej połowie każdego miesiąca. Redakcja: Poznań, Pocztowa 15. (Rok I).

Młody Robotnik. Organ Chrześcijańskich Związków Młodzieży Robotniczej. Miesięcznik wychowawczy, społeczny, literacki, oświatowy i zawodowy. Redakcja: Warszawa, Kredytowa 14, m. 10. (Rok I).

Drużyna. Organ młodzieży wiejskiej. Dwutygodnik wychowawczy, społeczny, literacki i oświatowy z ilustracjami. Redakcja: Warszawa, Kopernika 30. (Rok IX).

Dziatwa Polska. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci. Redakcja: Kraków, Kazimierza Wielk. 95. (Rok I).

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Redakcja: Warszawa, Smolna 7. (Rok VII).

Sport. Tygodnik ilustrowany. Redakcja: Lwów, Zimorowicza 5. (Rok I).

Świt. Miesięcznik poświęcony walce z alkoholizmem. Organ Wyzwolenia i Związku Księży Abstynentów. Redakcja: Poznań, Aleje Marcinkowskiego 1. (Rok XIX).

Praca. Ilustrowany tygodnik społeczno-narodowy. Redakcja: Poznań, Nowa 5. (Rok XXVI).

Tygodnik Łódzki. Redakcja: Łódź, Przejazd 4. (Rok I).

Nowości Ilustrowane. Wychodzi każdej soboty. Redakcja: Kraków XV, Kazimierza Wielkiego 95. (Rok XIX).

Przewodnik Katolicki. Tygodniowe pismo ilustrowane dla rodzin katolickich. Redakcja: Poznań, Aleje Marcinkowskiego 22. (Rok XXVIII).

Epoka. Tygodnik poświęcony polityce, sprawom społecznym, literaturze i sztuce. Redakcja: Warszawa, Moniuszki 4, m. 4. (Rok. I).

Drogi Polski. Miesięcznik polityczno-gospodarczy. Redakcja: Warszawa, Oboźna 7, m. 7. (Rok I).

Solidaryzm Duchowy i Ekonomiczny. Miesięcznik poświęcony naprawie Rzeczypospolitej i odrodzeniu ludzkości. Redakcja: Poznań, Flisacza 1. (Rok I).

Przedpłata na III kwartał wynosi 400 mk. bez przesyłki.

Abonenci pocztowi (woj. pozn. i pom.) dopłacą do tego należytość za dostarczanie gazet w wysokości oznaczonej taryfą pocztową.

Prenumerata wprost w Administracji na III kwartał wynosi z przesyłką pod opaską 450 mk., w kopercie 500 mk.

Zbiorowa prenumerata dla seminarzystów i kursistów —najmniej 10 egz. na zakład — 270 mk. kwartalnie od egzemplarza. Do zamówień takich prosimy dołączyć spisy uczniów - abonentów, poświadczone przez kierownika zakładu.

Komplet zeszytów II kwartału (Nr. 7 — 12) wysyła Administracja za nadesłaniem mk. 300.

Na wszystkich odcinkach przekazów pieniężnych prosimy zawsze podać dokładny adres nadawcy i cel, na który kwotę się przeznacza.

Konto w Pocztowej Kasie Oszczędn. w Poznaniu nr. 202920.

Redaktor przyjmuje osobiście w środy od 5—7 godz. po poł.

Prywatna Szkoła Handlowa Dr. Grösztyka w Poznaniu rozpocznie 4 sierpnia br. nowe kursy we wszystkich przedmiotach handlowych. Mieszkanie kierownika szkoły znajduje się przy Św. Wojciechu nr. 29. Szkoła położona jest przy ul. 27 Grudnia 4 w ogrodzie.

Wszelkie formularze szkolne

ma stale na składzie

Drukarnia Centralna, Śrem

Specjalna drukarnia formularzy szkolnych.

Hurtownikom udziela rabat.

Prywatna Szkoła Handlowa Dr. Groszfyka
mieszkanie Ś-ty Wojciech 29.
NOWE KURSY książkowości, rachunków, stenografji, pisania na maszynach, polskiego itd.
Polski - Francuski - Angielski - Esperanto.
- Tylko rządowe egzaminowane siły nauczycielskie. -
Kierownik szkoły przyjmuje od godz. 2 do 3 po południu, w sprawach wyjątkowych od 7 do 8 godziny wieczorem.
Budynek szkolny w centrum miasta.

Wydawnictwa LUDWIKA FISZERA
w Łodzi, Piotrkowska 47.

Cieślewski, Zbiór zadań arytmetycz. rok 1, 2, 3, 4, 5, 6 i 7.
Handelsman, Higjena.
„ Krótki zarys anat. fizj. i higjenicznej.
Hauptman, Moja niem. ks. cz. 1, 2 i 3.
Hoch, Wypisy niemieckie.
J. Stanisław, Geografja początkowa.
Kędzierski, cz. 1. Elementarz.
„ „ 2. Książka do czytan.
„ Wypisy polskie cz. 1 i 2.
„ Początki geografji.
Kisielew, Geomet. cz. 1. Planimetrja.
„ „ „ 2. Stereometrja
Kokowski, Etymologja języka polsk.
„ Składnia języka polskiego.
Leder, Lesebuch cz. 1 i 2.
„ Gramatyka niemiecka.
„ Ćwiczenia gramatyczne.
Linde, Geografja dla niem. szk. lud. Rzeczyp. Polsk.
Litauer-Oppenheim, Przyroda cz. 1, 2, 3.
Majewski, Geogr. powszech. cz. 1 i 4.
„ „ krótka cz. 1, 2 i 3.
Majewska, Nauka o rzeczach cz. 1 i 2.
„ Pogadanki przyrodniczo-geograficzne.
Osterloff i Szuster, Dzieje powszech. cz. 1, 2, 3 i 4.
Pawłowski, Rysunki cz. 1, 2, 3 i 4.
Racięcki, Krótka geometrja.
Rebière, Trygonometrja.
Sadowska, Krótka gramatyka.
Schlömilch, Logarytmy.
Sokolnicka, Zoologja, botanika i mineralogja.
Żarecki, Czytanki szkolne cz. 1, 2 i 3.
Piramowicz G., Powinności nauczyciela i sposoby ich dopełnienia.
Osterloff, Wychowanie obywatelskie.
Ewaryst Estkowski, Wybór pism.
Rady i wskazówki pedagogów polsk. i obcych.
Osterloff, Krótka metodyka ogólna.
„ Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym.
„ Rozwój umysłu i uczuć dziecka.

Uboczny dochód dla każdego pracowitego obywatela!
Listy i zapytania pod adresem:
„Sanator“ 57, Bydgoszcz.

100000 marek i więcej miesięcznie
stałego, uczciwego zarobku może mieć każdy nauczyciel wiejski, pisarz gminny, organista; wogóle każdy pracowity człowiek na wsi przy pozasłużbowej pracy
może zarobić.

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.